

# 生徒の推論を位置づけた歴史の授業づくり

学習開発コース (10220905) 小 林 真 理

近年、思考力・判断力・表現力や知識・技能を活用する能力の育成が求められている。本研究では、そうした能力を育成する授業実践として加藤公明の「考える日本史授業」に注目し、高等学校において「一遍上人絵伝から中世社会を考える」という授業を追試した。結果、生徒の活発な推論が引き起こされなかった。そこで、アブダクションの研究から授業を検討し、必要とされる教師の手だてを示した。

[キーワード] 歴史学習, 討論, 推論, アブダクション, 驚くべき事実

## 1 問題の所在と方法

### (1) 問題の所在及び研究の背景

PISA(2006)の結果では、我が国の生徒の思考力・判断力・表現力や、知識や技能を活用する能力に課題があると報告されている。また、平成17年(2005)度高等学校教育課程実施状況調査では、資料に基づいて考察し表現する力等が課題とされていた。

こうした課題に応える授業実践として、加藤(1995)の「考える日本史授業」に注目したい。加藤の授業実践は高等学校地理歴史科の討論型授業実践として、知られている。たとえば、「一遍上人絵伝から中世社会を考える」という授業では、絵画史料『一遍上人絵伝』の福岡市の場面から生徒が「変だなあ」と思うところを探し、なぜそれがそこに描かれていたのか説明を試みる。次に、「鎌倉時代になって出現したものを見つけ出し、なぜそれが鎌倉時代になって出現したのか説明しよう」と発問する。これが本授業の主発問となる。生徒は説明するために調べ活動を行い、そして最後に、発表と討論が行われる。

加藤の授業の中で、生徒は次のような「変だなあ」を挙げている。

- ①何のためのつばか。何でたくさんあるのか。
- ②はき物屋で使いにくい下駄を売っているのはおかしい。
- ③なんで武士のうしろにあおいものがあるのか。弓矢をもった人がいたのをバックの色で消しているのか。

などである。ここで出された疑問は生徒がすでに習得している知識ではうまく説明できないか、矛盾する、あるいは驚くべき事実であると、加藤は

指摘する。そして、なぜそれが描かれていたのか説明せよという発問は、生徒にとって考える必然性がある問いであるという。

また、主発問に対して、ある生徒は市で農民がお金を使っていることを挙げ、その理由を

- ①鎌倉時代になると農民は二毛作をするようになって、生産量が多くなって、自給自足の体制がくずれ生産物を売ることができるようになって、宋銭が手に入った。
- ②日宋貿易を始め宋銭が入ってきた。宋銭は当時の貿易で大量に入ってきて当時は宋はあがめられていた。
- ③農民が布を買うのは二毛作により時間がなくなり、布をおるのをやめたため。

と考えている。この理由は発表・討論の場面で、なぜ日本で鑄造された貨幣ではなく、宋があがめられていたという理由で宋銭が使用されたと言えるのか、という批判などがされている。

このような討論型授業を実践し、生徒の推論が活発になされる授業を考えたい。

### (2) 研究の方法

高等学校で加藤の実践「一遍上人絵伝から中世社会を考える」を追試し、「考える日本史授業」の有効性を検証した。生徒の推論を引き出すアブダクションの研究から授業を捉え直し、加藤実践を再構築することを試みた。

## 2 実践と結果

山形県立X高等学校第2学年2クラスにおいて、加藤の「一遍上人絵伝から中世社会を考える」を追試した。

### (1) 指導計画(表1)

表1 指導計画

学習活動（グループ活動）	目指す生徒の姿
1. ①『一遍上人絵伝』の「信州 信濃佐久郡伴野」の建物群が何に使われているのか考え、次の史料の福岡の市の場面と比較し、三斎市の実際を知る。 ②福岡の市の場面から「変だなあ」と思うところを探し、自ら疑問を解決する。	歴史的な事実や意味を考え読み取っていくために、必要な視点（問題意識）を持つことができる。
2. ①福岡の市の場面から、鎌倉時代になって出現したものを4つ探し出す。 ②4つの中から1つ選び、なぜそれが鎌倉時代になって出現したのか説明する。	絵画史料から推論し、一人ひとりが歴史認識を築こうとすることができる。
3. 前時で選んだテーマを解決するため、資料集などで調べ、まとめる。	前時に選んだ課題を、資料集などを用い意欲的に追究できる。
4. ①学習課題について調べたことを発表する。 ②他班の発表に質問や批判をする。	①鎌倉文化に関する基礎的な知識を習得する。 ②学習課題の追究の過程と結果を発表・討論し、学習課題を意欲的に追究できる。

## (2) 授業の実際

まず、「変だなあ」探しでは、次の意見が出た。

表2 生徒が見つけた「変だなあ」

<ul style="list-style-type: none"> <li>・人は青くないのに青いし不自然で変だ。背後霊？</li> <li>・服があるのに露出するなんて変だ。</li> <li>・背骨が透けてるのって変だなあ。</li> <li>・日本人なはずなのに一遍が黒いなんて変だ。</li> <li>・人それぞれ肌の色が違う。</li> <li>・外人がいるなんてへんだなあ。</li> <li>・侍なのにお坊さんに手をあげるなんて変だ。</li> <li>・市ではなぜ戦っているのか。</li> <li>・下駄が高い。</li> <li>・下駄を売っているのにはだし。外なのに裸足って変だなあ。</li> <li>・市の天井が低いのが変（みんなすわっている）。</li> <li>・女が少ないのは変だなあ。</li> <li>・乞食がいるなんて変だなあ。</li> </ul>
---

説明を求めると、グループでの話し合いがとまってしまう、沈黙の時間が多くなったため、筆者が説明の方法を例示した。すると、教科書や資料集を開き自らの疑問の答えを探そうとしている姿がみられた。しかし、「どこにも書いてない」という発言が多く聞こえた。

次に、「鎌倉時代になって出現したものを見つ

け出し、なぜそれが鎌倉時代になって出現したのか説明しよう」という発問に対しては、次のようなテーマが挙がった（表3）。

表3 各班のテーマ設定

A組	1班	なぜ銭束があるのか
	2班	なぜ一遍がいるのか
	3班	梶取がいる
	4班	なぜ、はき物売りが登場したのか
	5班	なぜ市が開かれているのか
	6班	手工業
	7班	銭繒について
B組	1班	なぜ市に普通に僧がいるのか
	2班	なぜ米をはかっているのか
	3班	なぜ行商人が現われたのか
	4班	なぜ宣旨枡を作ったか
	5班	お金
	6班	なぜ鎌倉時代になって、商業が発達したか

設定したテーマへの生徒の解答で多くみられたのが、用語集からの引用だけでその疑問に答えようとしているものである。用語集の答えで満足している生徒が多く、さらに考えようとする姿勢がみられなかった。たとえばA組1班は「日宋貿易で宋銭が輸入されたから。そして日本の貨幣が粗悪であり、商品流通の発展で貨幣の需要が増加し、他の貨幣が必要だったから」としている。同じテーマを選んだB組5班は用語集から抜き出し、「日本の貨幣は平安時代の乾元大宝を最後に作られなかった為、商品流通の発展で貨幣への需要が増加すると、宋銭を輸入して使用された。また、年貢・公事の代銭納化もすすみ、日宋貿易最大の輸入品となった」と説明している。生徒からそう考えた根拠を問うような反応は見られなかった。

教科書・資料集から離れて生徒の自由な推論の様子がうかがえる発表がA組4班であった。A組4班は理由として、「鎌倉時代は二毛作など農業が発展したためはきものがないと作業しにくかったから。また、農業が発達したことで農民の生活が豊かになり、はきものを買うという余裕が出てきたから」と発表している。根拠が弱く仮説を立てた段階で終わっているが、仮説を自ら立てようとする姿勢は見られた。この論証としては明らかに弱い発表に対しても、生徒から批判や質問は起こらなかった。

B組2班と4班の宣旨枡が現われたことを荘園整理令と結びつけて説明したことに対しては、両

者がつながらないという批判がなされたが、答えはわからない、となつてしまい討論は続かなかった。疑問が残った部分は最終的にすべて筆者が回答したが、生徒から「最初から先生が教えてくれればいいのに」というつぶやきがあった。

### (3) 結果

筆者が実践した授業には次の特徴がある。

第1に「変だなあ」探しでの生徒の意見の出方の特性として、細部の事実注目していないことが挙げられる。それは、女性が少ないという誤った理解をしていることから指摘できる。高下駄に言及している生徒もいるが、これは机間指導の際に筆者が問いかけたものであるからだと考える。ただし、「背後霊」を多くのグループが挙げており、しきりに不思議そうにしていたことから、絵画史料そのものには興味はもっていたと言える。

また、「なぜ不便な高下駄が売られているんだろう」という問いかけに対して、「必要だったから」というような結論で推論することをやめてしまっている場合があり、根拠がはっきりしない意見が多い。そして、いいところまで指摘するが、それについての根拠を尋ねられるとそれ以外の発言はできない生徒がみられた。興味をまったく持っていないと見られる生徒もいた。

第2に発表・討論の場面でも、根拠がはっきりとしないため、発表者が質問や批判に答えられないことが多々起こった。筆者は調べ学習の時間に、他の班からの質問や批判を想定してそれに答えられるように論を補強してほしいと指示をだしていたが、意図が十分に伝わっていなかった事がわかる。また、質問や批判が加藤の実践と比較すると少なかった。

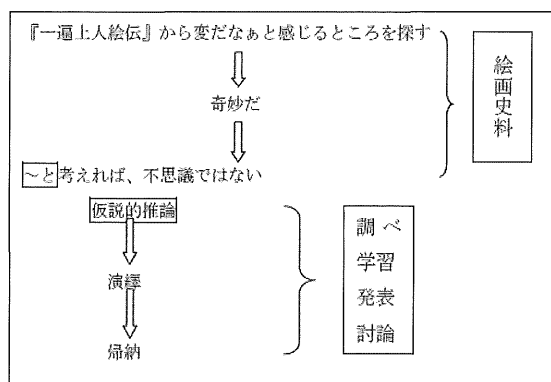
こうした、生徒の様子から活発な推論を引き起こせていないことを指摘できる。

加藤の実践と同じような教材を使い、発問を行いながら、なぜ生徒の反応が異なったのであろうか。そもそも、生徒の推論はどのように引き起こされるのだろうか。

## 3 先行研究の検討

池田(1987)は、活発な討論に共通した特徴として、推論の様式である、アブダクション(仮説的推論)が生徒に引き起こされている状態を指摘した。以下に、加藤の実践を例に、生徒の推論の起こり方の予想を示す。(図1)

図1 パースの推論方法で捉える授業の構造



### (1) アブダクションの定義

アブダクションとは、C. パース(1931-35)が提唱した論理形式の一つであり、以下のように示される。

「驚くべき事実Cが観察される。もしAが真ならば、Cは当然である。よって、Aが真であると考えるべき理由がある」

一般的に、科学的論理的思考の方法として、演繹と帰納が挙げられるが、C. パースはそれ以外にアブダクションという方法があると指摘した。

たとえば、山頂で魚の化石が発見される。通常は魚は山頂に住んでいないので、この事実は「驚くべき事実C」にあたる。ひょっとして、かつてはこの辺一帯が海の底だったのではないだろうかという大胆な仮説を立てることで、驚くべき事実を説明する。もしそうなら、山の上から魚の化石がでてきてもおかしくない、と説明できる。

米盛(2007)は、演繹は分析的推論であるとした。一方、アブダクションは科学的探究のいわゆる「発見の文脈」において仮説や理論を発案する推論であり、帰納はいわゆる「正当化の文脈」において、アブダクションによって導入される仮説や理論を経験的事実に照らして実験的にテストする操作であると述べている。

つまり、アブダクションはひらめきのようなものであり、帰納よりもアブダクションは創造性が高いものである。ただし、論理の飛躍があり、論証としては弱い。ゆえに、論証するためには、アブダクション→演繹→帰納のプロセスが必要である。

### (2) 社会科学習におけるアブダクション

池田(1987)は、それまで習得か活用かという二元的な考えを批判し、学習とはコード増殖であり、

その増殖の過程を仮説・演繹・帰納という C. パースの探究の方法で説明している。そして、コードの生成はアブダクションという推論によって引き起こされるとした。また、アブダクションは驚くべき事実によって引き起こされると述べている。

藤岡（1987）は、ある事実が生徒にとって驚くべき事実となる要件を2つ挙げている。あいまいな属性を持っていることと、矛盾する属性を有していることである。ここでいう矛盾とは、既有知識とのズレであり、このズレが生徒の既有知識とあまりにもズレ過ぎていると驚くべき事実として映らないと指摘している。

#### 4 考察

筆者の実践においては、『一遍上人絵伝』の一場面は生徒にとって、驚くべき事実ではなかった。ゆえに、生徒自身が調べたいという問いにはならず、推論と議論が活発に行われなかった。それは、絵画史料に描かれた事物が何であるかわからず、またどのように事物を捉えていったらよいか知らなかった為だと考える。つまり、絵画史料を見ただけでは、驚くべき事実になり得ない。推論を活発にさせるためには驚くべき事実にするための教師の手立てがいる。

今回の実践の場合考えられるのは、まず第1に絵画史料を細かく見るための発問が必要であるということである。例えば、描かれている人物の性別・身分・職業を考えようというものなどが考えられる。

第2に、既有知識とのズレを適度に生みだせるようにする必要がある。「鎌倉時代になって出現したものをを見つけ出し、なぜそれが鎌倉時代になって出現したのか説明しよう」という発問では、前の時代の知識の定着が不十分であり、既有知識との適度なズレが生じなかった。つまり、鎌倉時代になって新たに出現したものが驚くべき事実にならなかったのである。そうであれば、生徒が生きる「今」と比較して「変だなあ」と考えさせる方がよかったのではないかということである。鎌倉時代の市場と自分が持っている現代の市場の知識には当然ズレが生じる。

たとえば、「日本で宋銭が使用されていた」ことは生徒にとって驚くべき事実になりえなかった。ここで、「現代の日本では円で売買がなされているが、鎌倉時代には中国のお金で売買がなされてい

た」というように、「今」と比較させると、その事実は驚くべき事実として生徒に映り、アブダクションを引き起こすだろう。

第3に、教科書の記述に納得し、思考停止する生徒が多くいた。教科書に書かれていることを疑わずに納得してしまうと、驚くべき事実にはなりえない。このような時に、教科書に書かれている事実が必ずしもすべてではないことを教師が示す必要があると考える。

#### 5 到達点と課題

生徒の推論を活発にさせるためには、生徒が情報や史料を「驚くべき事実」として観る必要がある。そのためには教師の手立てが必要であることがわかった。その手立てとは、①生徒を事実の細部に着目させるための発問をすること、②前の時代との比較によって矛盾を演出することが難しければ、生徒の生きる「今」との比較によって矛盾を演出すること、③教科書の記述を疑わせる発問をすること、である。

課題は、考察に示した点に留意した授業を実施し、有効性を検証することである。

#### 引用・参考文献

- C.S.Peirce : “Collected Papers of Charles Sanders Peirce”, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1931-35, 2, 624  
加藤公明：『考える日本史授業2 絵画でビデオで大論争！』、地歴社、1995  
国立教育政策研究所：「平成17年高等学校教育課程実施状況調査」、2005  
黒田日出男：『増補 絵画史料で歴史を読む』、ちくま学芸文庫、2007  
小松茂美編：『日本の絵巻20 一遍上人絵伝』、中央公論社、1988  
池田久美子：「V 社会的問題の討論・論争の指導」、東洋他編：『岩波講座 教育の方法 五 社会と歴史の教育』、1987  
藤岡信勝：「IV 社会認識教育の方法」、東洋他編『岩波講座 教育の方法 五 社会と歴史の教育』、1987  
文部科学省：『平成21年改訂 高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』、教育出版、2010  
米盛裕二：『アブダクション 仮説の発見の論理』、勁草書房、2007